

Ebner, Martin; Schön, Sandra; Bäuml-Westebbe, Gabriela; Buchem, Ilona; Lehr, Christian; Egloffstein, Marc

Kommunikation und Moderation. Internetgestützte Kommunikation zur Lernunterstützung

Ebner, Martin [Hrsg.]; Schön, Sandra [Hrsg.]: L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Auflage. 2013, [9] S.



Quellenangabe/ Reference:

Ebner, Martin; Schön, Sandra; Bäuml-Westebbe, Gabriela; Buchem, Ilona; Lehr, Christian; Egloffstein, Marc: Kommunikation und Moderation. Internetgestützte Kommunikation zur Lernunterstützung - In: Ebner, Martin [Hrsg.]; Schön, Sandra [Hrsg.]: L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Auflage. 2013, [9] S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-83416 - DOI: 10.25656/01:8341

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-83416>

<https://doi.org/10.25656/01:8341>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Martin Ebner, Sandra Schön, Gabriela Bäuml-Westebbe, Ilona Buchem, Christian Lehr, Marc Egloffstein

Kommunikation und Moderation

Internetgestützte Kommunikation zur Lernunterstützung

Mobiltelefone und Internet gehören mehr und mehr zu unserem Arbeits- und Lebensalltag. Computervermittelte Kommunikationsmöglichkeiten werden auch zunehmend zum Lernen und Lehren genutzt, also im Schulunterricht, im Studium oder in der berufsbegleitenden Weiterbildung. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit computervermittelter Kommunikation und Moderation als Grundlage für Lernprozesse in Online-Lerngemeinschaften. Zunächst werden die Besonderheiten computervermittelter Kommunikation (CMC, kurz für engl. „Computer-mediated communication“) dargestellt sowie verschiedene Parameter zur Beschreibung von Online-Kommunikationsprozessen erläutert. Anschließend wird die Umsetzung von CMC in Online-Lerngemeinschaften im Modell und in der Praxis gezeigt.



CC BY-SA bilder.tibs.at, Clemens Löcker | L3T | <http://l3t.eu>,
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

1. Die Bedeutung von Kommunikation im Lernprozess

Viele denken beim technologiegestützten Lernen an einsame Lernende, alleine gelassen vor Bildschirmen in abgedunkelten Zimmern. Zwar kann das isolierte Aneignen von Informationen in manchen Fällen ausreichen, insbesondere für komplexe Themen und kompetenzorientiertes Lernen ist Kommunikation für das (technologiegestützte) Lernen jedoch essentiell: Sozial-konstruktivistische Lerntheorien gehen davon aus, dass der Wissensaufbau vor allem an aktive Teilnahme und Partizipation gebunden ist. Die Gestaltung von Lernumgebungen soll daher „dazu anregen, die Aktivität und Konstruktivität der Lernenden zu fördern“ (Gräsel et al., 1997, 6). Dementsprechend sollen Lernende unterstützt werden, ihre eigenen Vorstellungen zu artikulieren und sie mit denen von anderen zu vergleichen (ebd., 6).

In Diskussionen wird einerseits Erlerntes erprobt und Stellung bezogen, andererseits werden andere Sichtweisen aufgezeigt. Insbesondere beim Erfassen von komplexen Zusammenhängen steigern kommunikative und diskursive Elemente den Lernerfolg (Kerres, 2000). Schulmeister (2006) stellt zur Rolle der Kommunikation fest: „Kommunikation ist Dialog, Dialog impliziert Rückmeldung, Lernen basiert auf Verstehen, Verstehen benötigt Rückmeldung. Ohne Rückmeldung ist demnach Lernen nicht möglich“.

Gute Kommunikation zu ermöglichen, ist eine der wesentlichen Anforderungen an erfolgreiche Lernszenarien, das gilt gleichermaßen für Präsenzsituationen wie auch Online-Arrangements. In diesem Kapitel betrachten wir die Besonderheiten computervermittelter Kommunikation sowie die Möglichkeiten und Formen der Unterstützung der Bildung von Online-Lerngemeinschaften durch E-Moderation.



Computervermittelte Kommunikation (engl. „Computer-mediated communication“) ist die Bezeichnung für unterschiedliche Anwendungsformen der elektronischen Übermittlung, der Speicherung und des Abrufs von Daten zum Zwecke der Kommunikation durch Menschen über miteinander vernetzte Computer (Pelz, 1995, 32).

2. Computervermittelte Kommunikation

Bewegte sich computervermittelte Kommunikation anfangs auf schriftlicher Basis (E-Mail, Chats, Newsgroups, Mailinglisten), ist durch die stetig zunehmend verfügbaren Bandbreiten nun auch die Übertragung von Ton und Bewegtbild (Podcasts, Videos, Life-Streams; siehe Kapitel #educast und Kapitel #videokonferenz) möglich und findet immer mehr Verbreitung. Mit entsprechender technischer Ausrüstung ist heute das Telefonieren beziehungsweise über das Internet (Voice-Over-IP) oder die Verwendung von Software für Online-Videokonferenzen möglich.

Die zahlreichen **Anwendungsformen** computervermittelter Kommunikation im Internet umfassen diverse Tools und Medien, wie beispielsweise E-Mail, Diskussionsforen, Chats, Webkonferenzen, Blogs, Microblogs, Wikis und eine Vielzahl anderer webbasierter Kommunikationsmöglichkeiten, insbesondere auch jener der sozialen Netzwerke.

Zur Beschreibung und Differenzierung der vielfältigen computervermittelten Kommunikationsmöglichkeiten können mehrere **Parameter** herangezogen werden (Beck, 2006; Hartmann, 2004; Hesse & Schwan, 2005):

- Zeitdimension (synchron versus asynchron),
- Zahl der Empfänger/innen beziehungsweise Sender/innen (1:1, 1:N, N:N),
- Symbolsystem (textbasiert, audio-visuell),
- Modus (schriftlich, mündlich, mit Video),
- Nutzungsmechanismen (auf Angebots- bzw. Nachfragebetrieben),
- Informationsfluss (unidirektional, bidirektional, polydirektional),
- Öffentlichkeitsgrad (persönlich, geschlossene Benutzergruppe, öffentlich),
- Personalisierungsgrad (anonym versus identifizierbar) und
- Kopräsenz (koprsent versus isoliert).

Computervermittelte Kommunikation hat eine Vielzahl an Konsequenzen und Besonderheiten. Auf zwei Aspekte möchten wir dabei im Folgenden genauer eingehen: die Symbole zur Darstellung von Gefühlen sowie die Kommunikation von Vielen.

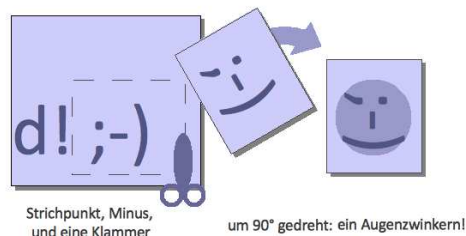
Symbole und Codes für Gefühlsdarstellungen in Texten

Die Nutzung von computervermittelter Kommunikation bringt – nicht nur in Bildungskontexten – einige Besonderheiten mit sich. Rein textbasierte computervermittelte Kommunikation wird folgendermaßen charakterisiert (Döring, 2003, 187; Misoch, 2006, 63ff.): Sie erscheint aufgrund der wenigen angesprochenen Wahrnehmungskanäle im Vergleich zur Präsenzkommunikation als defizitär und unpersönlich. Aus der Perspektive sozialer Interaktion betrachtet, ermöglicht computervermittelte Kommunikation dadurch nur einen **geringen Grad an sozialer Präsenz**, weil soziale Hinweisreize wie Mimik, Gestik oder Intonation ausgefiltert werden. „Internet Relay Chat“, kurz IRC, war eine populäre netzwerkgestützte Form der schriftlichen Echtzeitkommunikation in den 1980er Jahren. Hier verbreiteten und entwickelten sich eine Vielzahl zeichenbasierter Gefühlsäußerungen, die sogenannten **Emoticons** und andere Zeichenkürzel, welche die eigenen Gefühle darstellen sollen. So wird beispielsweise Freude durch die Zeichenfolge :-)) und Ironie durch ein Zwinkern ;-)) dargestellt (siehe Abbildung 1). Diese Weitergabe von sozialen Hinweisreizen scheint unter computervermittelter Kommunikation nicht weniger wichtig als in der Präsenzkommunikation (Derks et al., 2008).

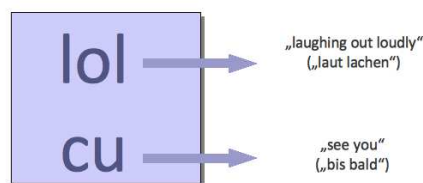


Der Mangel an sozialen Hinweisreizen über andere Wahrnehmungskanäle wird in textbasierter computervermittelter Kommunikation durch Verwendung von speziellen Zeichenkürzeln und Symbolen kompensiert.

Emoticon



Abkürzungen



Kommunikation von und mit Vielen

Ein weiterer besonderer Aspekt von computervermittelter Kommunikation ist die **hohe Zahl potenziell beteiligter Personen**, die durch bestimmte Formen der computervermittelten Kommunikation erreicht werden können beziehungsweise sich daran beteiligen können. Ein Beispiel dafür sind Mailinglisten, Diskussionsforen oder Chats. Seit wenigen Jahren insbesondere auch soziale Netzwerke, allen voran Facebook, Twitter und Google+.

So ist zunächst davon auszugehen, dass mit der Zahl der Beteiligten in Netzwerken die Möglichkeiten der Interaktion und damit auch verbunden die Motivation zur Interaktion zum Quadrat steigt (siehe Gesetz von Metcalfe sowie das Gesetz von Reed; Schaffert & Wieden-Bischof, 2009, 36ff.). In der Praxis zeigt sich jedoch häufig, dass das **Interaktionsverhalten nicht (über-)proportional** zu der Zahl von Mitgliedern zunimmt. Auch dauert es oft länger, bis überhaupt wahrnehmbare Kommunikation beginnt. Dieses bekannte Phänomen, dass nur ein Teil der potentiell interessierten Personen aktiv an Online-Interaktionen teilnimmt, greift die **Theorie der kritischen Masse** auf (Morris & Ogan, 1996): Erst ab einer bestimmten Zahl von Personen, die sich zum Beispiel für eine Mailingliste oder eine Gruppe bei Facebook anmelden, beginnt die Interaktion. Diese Zahl ist von vielen Faktoren abhängig, sodass sie schwer zu erfassen ist.

Gleichzeitig können solche Kommunikationsformen keinen optimalen Kommunikationsfluss mehr gewährleisten, wenn die Zahl der Teilnehmer/innen zu sehr ansteigt. Zwei Theorien bieten dafür Erklärungen (Beck, 2006, 26ff.): Die **Social-Loafing-Theorie** führt aus, dass Menschen für gemeinsame, kollektive Aufgaben weniger Aufwand betreiben als für individuelle Aufgaben (Karau & Williams, 2001). Dass eine wachsende Zahl von (potentiellen) Beitragenden nicht immer hilfreich ist, lässt sich auch mit **Informationsüberflutung** (engl. „information overload“) erklären: Menschen können demnach nur eine endliche Zahl von Informationen adäquat verarbeiten. Asynchrone Medien wie Diskussionsforen sind dabei prinzipiell hilfreich, weil Informationseinheiten zeitlich gestaffelt wahrgenommen werden können. Allerdings stoßen Nutzer/innen an Grenzen, wenn die einzelnen Diskussionsstränge nicht mehr zu überblicken sind, also eine Informationsüberflutung stattfindet. Auch große Mailinglisten ziehen zwar kurzfristig viele Nutzer/innen an, verlieren aber auch viele wieder (Butler, 2001).

Dass bei großen Nutzer/innen-Zahlen auch viele einfach nur lesen und passiv sind, überrascht nicht. Das Phänomen wird als **Lurking** bezeichnet (auf Deutsch: „herumschleichen“, „verheimlichen“, „sich versteckt halten“). Lurking ist Gegenstand groß angelegter Untersuchungen (Nonnecke & Preece, 2001; Ebner & Holzinger, 2005). Als „Lurker“ bezeichnet man all jene, die in Foren zwar Beiträge lesen, aber sich selbst nicht aktiv beteiligen. Sie bleiben also im Hintergrund und werden üblicherweise von der Online-Gemeinschaft nicht als aktive Teilnehmer/innen wahrgenommen. Lurking-Verhalten ist oft notwendig, um nicht in Informationsüberflutung zu ersticken (Takahashi et al., 2003). Es wäre beispielsweise regelrecht unproduktiv und störend, wenn jede und jeder einfach in Foren Nachrichten hinterlässt, ohne bestehende Beiträge zu lesen und zu berücksichtigen (Preece et al., 2003). Für unterschiedliche Systeme und Anwendungsbeispiele gibt es Zahlen, wie groß der Anteil aktiv Beitragender ist, bei Wiki-Systemen liegt dieser Anteil oft im Prozent- bzw. Promillebereich.



Eine Lurking-Phase ist für das Erfassen von computervermittelter Kommunikation ein notwendiger Beginn, um später gegebenenfalls aktiv und zielgerichtet in den Kommunikationsprozess einzusteigen.

Samanthanet

Samanthanet wurde 2010 als Online-Lern-Community mit dem Ziel gegründet, besonders Frauen Weiterbildungsmöglichkeiten zu bieten, die aufgrund hoher zeitlicher Belastung oder wegen Familienzeiten nicht oder nur unter erschwerten Bedingungen in der Lage sind, an Präsenzveranstaltungen teilzunehmen. Diese ursprünglich sehr offen geplante Form der Weiterbildung wurde von der Zielgruppe nicht in dem erwarteten Umfang angenommen. Ein wichtiger Grund dafür liegt wahrscheinlich in der mangelnden Vertrautheit mit dieser innovativen Lehr- und Lernmöglichkeit. Sehr gut hingegen hat sich das Angebot von geschlossenen, zeitlich begrenzten und mit Präsenzanteilen versehenen Seminaren entwickelt. Die Integration der Lernplattform Moodle und die Erweiterung des Lernangebots durch Webinare mit Adobe Connect (1- bis 2-stündige synchrone Online-Vorträge und Workshops) haben entscheidende Impulse gesetzt. Es wurde mit verschiedenen Mischformen der einzelnen Lernmedien und -angebote experimentiert. Dabei haben sich folgende Trends herausgestellt:

1. Gerne angenommen und gut bewertet werden reine Online-Seminare (4-6 Wochen) auf Moodle, die nach dem E-Moderations-Modell nach Gilly Salmon (Salmon, 2002) entwickelt werden. Entscheidend sind dabei die sehr strenge Einhaltung der Kommunikationsregeln und ein wertschätzender Umgang miteinander. Der Einbezug von synchronen Lernangeboten via Adobe Connect in solche Seminare stört allerdings den Gruppenprozess und hat daher seinen Platz erst am Ende des Kurses.
2. Sehr gut bewährt haben sich Blended-Learning-Seminare mit einer den Präsenztagen vorgeschalteten, moderierten Lernphase in Diskussionsforen. Das sich Kennenlernen und miteinander vertraut werden und der individuelle Einstieg in das Lernthema über verschiedene Möglichkeiten (Dokumente, Videos, Links) werden als große Unterstützung geschätzt.
3. Webinarreihen zu verschiedenen Themenangeboten werden gerne besucht. Hier spielt insbesondere gute Dramaturgie und Interaktivität (Chat, Umfragen, Arbeitsgruppen, Plenumsdiskussionen) eine wichtige Rolle.
4. Hybride Mischformen eignen sich besonders gut für berufsbegleitende Lernangebote. Sehr gute Erfahrungen wurden mit folgendem Format gemacht: 10–14 Tage moderiertes asynchrones Lernen in Foren, zwei Tage Präsenz, anschließend vier synchrone Termine in Adobe Connect.

Samanthanet bildet auch Trainer/innen aus, die über den deutschsprachigen Raum hinaus Kurse zur Plattform anbieten werden. Durch Kooperationen mit anderen Bildungsinstitutionen wird das Angebot thematisch weiter und attraktiver. Durch Inhouse-Schulungen für Unternehmen hat sich ein weiterer wichtiger Bereich für Samanthanet.de eröffnet.

Abb. 2: Startseite von Samanthanet.de



3. Lerngemeinschaften im Web

Gruppenbasiertes Lernen wird im Unterricht seit vielen Jahren eingesetzt. Mit steigender Internetnutzung und voranschreitenden technischen Möglichkeiten gewinnt die Zusammenarbeit in Online-Lerngemeinschaften in den letzten Jahren an Bedeutung. Online-Lerngemeinschaften basieren auf der Idee vom gemeinschaftsorientierten Lernen in einem „virtuellen Raum“. Kommunikation ermöglicht dabei die Entstehung persönlicher Beziehungen und von Online-Lerngemeinschaften. Insbesondere in örtlich verteilten Lernsituationen ist die Bildung von Lerngemeinschaften oft ein ausgewiesenes Ziel der computergestützten Lehre.



Eine Online-Lerngemeinschaft ist eine Gruppe von Personen, die sich formal organisiert oder informell zu einem Themen- bzw. einem Lerngegenstand austauscht, sich dabei gegenseitig kennt und gemeinsame internetbasierte Kommunikationskanäle nutzt (Schaffert & Wieden-Bischof, 2009).

Wesentlich erscheint der Hinweis, dass durch intensive Kommunikation in diesen Lerngemeinschaften trotz räumlicher Distanz eine persönliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ebenso entstehen kann wie zwischen Lernenden untereinander (Kerres & Jechle, 2000). Online-Lerngemeinschaften unterscheiden sich von traditionellen gruppenbasierten Lernformen in folgender Weise:

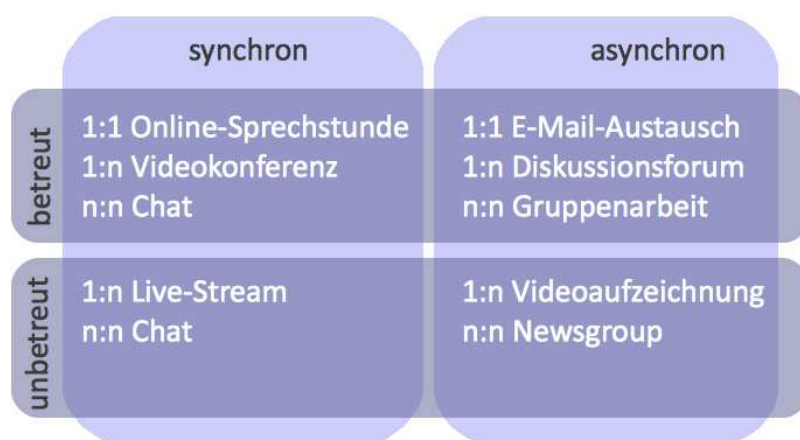
- Online-Lerngemeinschaften erlauben eine zeitlich und räumlich flexiblere Gestaltung von Lehren und Lernen sowie eine stärker an individuellen Ansprüchen ausgerichtete Auseinandersetzung mit Inhalten.
- Lernen in Online-Lerngemeinschaften fördert die Medienkompetenz und es können motivationale Impulse gesetzt werden (Hasan & Ali, 2007; Ehsan et al., 2008; Bodemer et al., 2009; Stahl et al., 2006).
- Online-Lerngemeinschaften ermöglichen die Intensivierung von sozialen Beziehungen und den Wissensaustausch zwischen Mitgliedern aufgrund unterschiedlicher Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten sowie hierarchieflachen Organisationsformen.
- Lernräume für die Förderung kommunikativer und sozialer Kompetenzen entstehen, in denen Lernprozesse für die im späteren Berufsleben essentielle Zusammenarbeit in heterogenen und räumlich verteilten Teams abgebildet werden können.

Die soziale Einbindung und das gemeinsame Lernen sind entscheidend für Lernerfolge (Pfister & Wessner, 1999). Frühere Ansätze des Lernens mit dem Computer haben die Einbindung von anderen Lernenden aber zunächst nicht berücksichtigt. Computerbasierte Lerngemeinschaften sind trotzdem kein ganz neues Konzept (Schaffert & Wieden-Bischof, 2009). Im **Fachgebiet „Computerunterstütztes kooperatives Lernen“** (Computer Supported Collaborative Learning; CSCL) wird so seit Anfang der 1990er Jahre zum gemeinsamen, kooperativen Lernen geforscht.

Beispielsweise wurde in einer Studie von Campione, Brown und Jay (1992) die Gruppe der Lernenden im Klassenzimmer mit Hilfe des Computers und des World Wide Web erweitert und damit andere Klassen aus anderen Ländern miteinbezogen: So korrespondierten Schüler/innen aus drei verschiedenen Städten via Quickmail, einem Mail-System, das noch vor der Einführung des World Wide Web entwickelt wurde, und konnten so erfolgreich gemeinsame Projektarbeiten erstellen. Die Forschung zur **Entstehung von Online-Lerngemeinschaften** zeigt, dass diese tatsächlich oft ohne Zutun von Bildungseinrichtungen oder Lehrenden entstehen. Ein Beispiel dafür sind „Communities of Practice“ (Lave & Wenger, 1991), die aus interessierten Personen, Expertinnen und Experten bestehen, die zu einem bestimmten Themenfeld Erfahrungen und Wissen austauschen.

Bezeichnend für Online-Lerngemeinschaften ist, dass sie in der Regel nur „auf Zeit“ gegründet werden. Gerade bei für Bildungszwecke initiierten Online-Lerngemeinschaften steht für die stattfindenden Lern- und Kommunikationsprozesse meist ein vorab klar definierter Zeitrahmen zu Verfügung. Als Erfolgsfaktoren für Lerngemeinschaften werden dabei der von allen Teilnehmenden erkannte Zweck, das Vorhandensein einer Netiquette und die Gestaltung der Partizipation genannt (Johnson et al., 2009, 1172).

Abb. 3: Kommunikationsarten in Lehr- und Lernumgebungen aus Perspektive Lehrender



CC BY-SA 4.0 | <http://l3t.eu>
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/>

4. Kommunikationsformen beim Online-Lernen und Moderation von Online-Lerngemeinschaften

Kommunikationsformen

Abbildung 3 zeigt eine reduzierte Darstellung der eingangs geschilderten Kommunikationsformen, die heute typischerweise innerhalb einer konkreten Lehr- und Lernumgebung zum Einsatz kommen.

Herangezogen werden dafür die drei Parameter Zeitdimension, Betreuung und Verhältnis der Beteiligten: Zunächst unterscheidet man zwischen synchroner (zeitgleicher) und asynchroner (zeitversetzter) Kommunikation. Aus Sicht der Lehrenden gibt es Situationen, in denen sie betreuend tätig sind oder die ein Angebot an Lernende darstellen, ohne dass dabei eine zusätzliche Betreuung erfolgt. Dann wird die Art der Kommunikation im Hinblick auf die Zahl der Beteiligten und wer mit wem kommuniziert dargestellt. So können Einzelgespräche (1:1) stattfinden, sich einzelne Lehrende mit mehreren Lernenden austauschen (1:n) oder auch eine Vielzahl von Beteiligten auf einer Plattform in Austausch treten (n:n). Beispielsweise findet in Newsgroups in der Regel keine Betreuung durch Lehrende statt, während Diskussionsforen, sofern sie in der Lehre eingesetzt werden, meist durch eine oder mehrere Lehrpersonen betreut werden. Je nach didaktischer Zielsetzung ist der Einsatz verschiedener Kommunikationsarten und Medien in einem entsprechenden Lernszenario sinnvoll.



Computervermittelte Kommunikation und Prozesse des Lernens können nach verschiedenen Parametern beschrieben werden. Die gebräuchlichsten sind: Zeitdimension, Empfängerzahl, Symbolsystem, Informationsfluss, Öffentlichkeitsgrad und Betreuung.

E-Moderation

Die ohnehin hohe Komplexität des gruppenbasierten Lernens wird durch die Besonderheiten der computer-vermittelten Kommunikation oft noch zusätzlich verstärkt. Zur Strukturierung des gemeinsamen Lernprozesses bietet sich daher der Einsatz von E-Moderatorinnen und E-Moderatoren an.

Diese erfüllen eine Reihe von Aufgaben, die sich den idealtypischen Betreuungsbereichen Inhalt, Organisation, Technik und Lernklima zuordnen lassen, je nach Lernszenario aber natürlich kontextspezifisch auszufüllen sind. Insbesondere das Lernklima, also die psychosoziale Betreuung und Motivation der Lernenden, ist für den Erfolg gruppenbasierter Lernszenarien wichtig.



Lesen Sie das Beispiel von Samantha.net (siehe Box „In der Praxis“). Wie würden Sie ein Angebot konzipieren, das den Aufbau und die Pflege von Lerngemeinschaften in Ihrem Studium optimal unterstützt? Welche Merkmale und Kommunikationsmöglichkeiten sollte ein solches Angebot haben?

Gruppendynamisches Ablaufmodell

Viele Moderationsmodelle, so auch Vorschläge für E-Moderations-Abläufe, beziehen sich bewusst auf **gruppendynamische** Ablaufmodelle (vor allem auf Tuckmans Stufenmodell zur Gruppendynamik, 1965): In der Formierungsphase (engl. „**forming**“) lernen sich die Gruppenmitglieder kennen, die Konfliktphase (engl. „**storming**“) ist durch unterschwellige Konflikte aufgrund der Selbstdarstellung der (neuen) Teammitglieder und Cliquenbildungen geprägt. In der folgenden Phase werden Regeln und Normen geklärt (engl. „**norming**“), so dass schließlich produktives Agieren (engl. „**performing**“) möglich wird und die Zusammenarbeit und das zielgerichtete Handeln der Gemeinschaft im Vordergrund steht. Schließlich löst sich eine Gemeinschaft wieder auf (engl. „**adjourning**“). E-Moderation soll diese Gruppenprozesse nun bewusst unterstützen und optimieren.



E-Moderation ist die ziel- bzw. curriculumsorientierte Steuerung und Leitung der Kommunikation und des Austauschs von Lern- und Arbeitsgruppen.

Moderationsabläufe und -modelle

Levin und Cervantes (2002) beschreiben den **Lebenszyklus von Online-Lerngemeinschaften** folgendermaßen (S. 207f.):

- In der Antragsphase geht es darum, alle Mitglieder der Lerngemeinschaft davon zu überzeugen, sich an einem gemeinsamen Lernprozess zu beteiligen und die Lerngemeinschaft als solche zu initiieren.
- Darauf folgt die Verfeinerungsphase, in deren Verlauf die Idee eines gemeinsamen Lernprozesses konkretisiert und hinsichtlich der Zielsetzungen präzisiert wird.
- In der Organisationsphase werden die Formen und Arten der Kommunikation beschlossen sowie Zeitpläne vereinbart und ausgetauscht.
- Nun folgt die Ausführungsphase, in der die eigentlichen Lernprozesse stattfinden und die gemeinsam festgelegten Ziele verfolgt werden. Während andere Online-Communitys in aller Regel ohne definierten Endzeitpunkt betrieben werden, ist bei Online-Lerngemeinschaften oft ein bestimmter Zeitraum für diese Phase vorgesehen. Die Ausführungsphase endet häufig mit einer Zusammenfassung oder einem Dankeschön der Initiatorinnen und Initiatoren.
- In der letzten Phase, der Publikationsphase, werden schließlich die Ergebnisse des gemeinsamen Lernens dargestellt und veröffentlicht, gegebenenfalls auch reflektiert.

Das wohl am weitesten verbreitete Modell für reine Online-Veranstaltungen ist das von Salmon (2002). Sie empfiehlt ein sehr strukturiertes Vorgehen beim Online-Lehren und -Lernen. Während jedes Abschnittes gibt es bestimmte Tätigkeiten seitens der E-Moderatorinnen und E-Moderatoren, wobei die Interaktivität zwischen den Lernenden mit jeder Phase stark zunimmt. Die fünf Stufen sind:

- Die erste Phase betrifft **Zugang und Motivation**: Am Beginn muss sichergestellt sein, dass alle Teilnehmenden einen problemlosen und schnellen Zugang zu den Online-Ressourcen haben. Die technische Komponente darf dabei nicht zum Hindernis werden. Darüber hinaus sollten die Lernenden immer wieder ermutigt und motiviert werden auf die Lernplattform zurückzukehren. Salmon weist auf die Bedeutung einer Vorstellungsrunde hin und auch auf eine explizite Einweisung und Erprobung der Kommunikationsmöglichkeiten.

- In der Phase der **Online-Sozialisation** soll die lehrende Person versuchen, eine Gemeinschaft zu bilden. Sozialisationsphase und Beseitigung kultureller Barrieren kennzeichnen diesen Schritt zur Bildung der Lerngemeinschaft.
- Im Zuge des **Informationsaustauschs** sichten, sammeln und verarbeiten die Lernenden Informationen. Es sollten vorwiegend asynchrone Kommunikationstools verwendet werden, damit alle Lernenden ihr Tempo selbst bestimmen können und sich an die Nutzung der technischen Möglichkeiten gewöhnen.
- Erst in der Phase der **Wissenskonstruktion** wird zuerkannt, dass die Lernenden das Potential der Kommunikationstools ausschöpfen. Es erfolgt laut Salmon aktiver Austausch. Das neu erworbene Wissen wird mit der eigenen Erfahrung und jener der anderen kombiniert. Diese Phase ist durch Interaktivität und Aktivität gekennzeichnet.
- In der Phase der **Entwicklung** übernehmen die Lernenden selbst die Verantwortung für das Lernen. Die Anwendung des neuen Wissens steht ab jetzt im Vordergrund. Reflexion und kritische Auseinandersetzung sollten mit den entsprechenden Applikationen unterstützt werden. E-Moderatorinnen und E-Moderatoren sollen Hinweise auf vertiefende Materialien geben und beenden die Veranstaltung mit einer Abschlussrunde.

In der Praxis: Soziale Netzwerke

In den letzten Jahren hat sich die Kommunikation im Internet merklich von Diskussionsforen oder Chats hin zu sozialen Netzwerken verlagert. Insbesondere Facebook hat sich zu einem weltweiten Kommunikationszentrum entwickelt, aber auch Twitter oder Google+ sind sehr beliebt. Diese Plattformen zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass man neben einem Identitäts- und Netzwerkmanagement, einem Informationsmanagement, auch die Interaktion und Kommunikation zwischen Benutzerinnen und Benutzern der Plattform stark unterstützt (Koch & Richter, 2008). Soziale Netzwerke, wie Facebook, erlauben es, mit anderen, sogenannten Freunden bzw. Freundinnen, direkt in Kommunikation zu treten, indem man mit ihnen Inhalte teilt oder andere deren Inhalte positiv bewerten („like“) beziehungsweise kommentieren. Durch die Möglichkeit, offene und geschlossene Gruppen zu bilden, ist auch die Bildung von Online-Communities zu spezifischen Themen- oder auch Lehr- und Lernbereichen einfach möglich (Ebner & Lorenz, 2012). Microblogs, wie Twitter, sind vom Aufbau etwas anders. So kann ein Beitrag nicht direkt kommentiert, sondern beantwortet werden und erscheint dann im allgemeinen Informationsstream (siehe #blogging). Dieses Kommunikationsmittel wird durch seine öffentliche Zugänglichkeit und Einfachheit heute sehr gerne bei Online-Veranstaltungen als begleitendes Kommunikationsmittel eingesetzt. Als aktuelles Beispiel seien hier cMOOCs angeführt (siehe #systeme).

5. Fazit

Zwar können die Online-Kommunikation zum Lernen und das Lernen in Online-Gemeinschaften wie von selbst laufen, denn man möchte sich austauschen, engagiert zeigen und auch anerkannt werden. Jedoch können durch die soziale Interaktion und Exposition auch Ängste, Konkurrenzsituationen und Frustrationen auftreten, gerade wenn gemeinsame Arbeiten und Ergebnisse vorgelegt werden müssen. Diese Probleme müssen frühzeitig erkannt und angemessen behandelt werden, um ein „Einschlafen“ der Kommunikation und damit ein Scheitern des Lernprozesses zu verhindern. Im Unterschied zum Präsenz-Setting unterscheiden sich Online-Lerngemeinschaften auf der einen Seite in der wahrgenommenen Verbindlichkeit und auf der anderen in der besseren Transparenz der Beiträge und Aktivitäten der Beteiligten.



Entwerfen Sie einen Ablaufplan für eine gelungene E-Moderation einer Lerngruppe zu einer Lehrveranstaltung Ihrer Wahl. Bitte beziehen Sie sich zunächst auf ein Kommunikationsmedium, das Sie kennen. Welche Fragen stellen Sie, wie gewährleisten Sie, dass alle zur Sprache kommen, wie gehen Sie vor? Präsentieren Sie und vergleichen Sie Ihren Entwurf.

Literatur

- Beck, K. (2006). Computervermittelte Kommunikation im Internet. München: Oldenbourg.
- Bodemer, D.; Gaiser, B. & Hesse, F. W. (2009). Kooperatives netzbasiertes Lernen. In: L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis, München: Oldenbourg, 151-158.
- Butler, B. (2001). Membership Size, Communication Activity, and Sustainability: A resource-based model of online social structures. In: Information System Research, 12 (4), 346-362.
- Campione, J. C., Brown, A. L., & Jay, M. (1992). Computers in a community of learners. In: E. D. Corte, M. C. Linn, H. Mandl, & L. Verschaffel (Hrsg.), Computer-Based Learning Environments and Problem Solving. New York: Springer, 163-188.
- Derks, D.; Fischer, A. H. & Bos, A. E. R. (2008). The role of emotion in computer-mediated communication: A review. In: Computers in Human Behavior, 24(3), 766-785.
- Döring, N. (2003). Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internets für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Ebner, M. & Holzinger, A. (2005). Lurking: An Underestimated Human-Computer Phenomenon. In: IEEE MultiMedia, 12(4), 70-75.
- Ebner, M. & Lorenz, A. (2012). Web 2.0 als Basistechnologien für CSCL-Umgebungen. In: J. Haake, G. Schwabe, & M. Wessner (Hrsg.), CSCL-Kompodium. Oldenbourg: München, 97-111.
- Ehsan, N.; Mirza, E. & Ahmad, M. (2008). Impact of Computer-Mediated Communication on Virtual Teams' Performance: An Empirical Study. World Academy of Science. In: Engineering and Technology, 42, 694-703.
- Gräsel, C.; Bruhn, J.; Mandl, H. & Fischer, F. (1997). Lernen mit Computernetzen aus konstruktivistischer Perspektive. In: Unterrichtswissenschaft, 25, 4-18.
- Hartmann, T. (2004). Computervermittelte Kommunikation In: R. Mangold; P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag, 673-693.
- Hasan, B. & Ali, J. (2007). An Empirical Examination of Factors Affecting Group Effectiveness in Information Systems Projects. In: Decision Sciences Journal of Innovative Education, 5(2), 229-243.
- Hesse, F. W. & Schwan, S. (2005). Einführung in die Medien- und Kommunikationspsychologie. URL: <http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/medienpsychologie/hesse-schwan.pdf> [2010-11-08].
- Johnson, J.; Dyer, J.; Chapman, C.; Heberton, R.; Lockyer, B. & Luck, K. (2008). Literature Review on Online Communities, Deliverable D 3.1, Projekt „ComeIn“. URL: http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.inclusiontrust.org.uk%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F01%2FOnlineMobileLearning1.pdf&ei=-QMdUp6gKYKctAaGnlGICQ&usg=AFQjCNHy7QeNibSUEqyvS1-y-Z-JbMz2mw&sig2=m_YYCvZRCwwXstOJ79Kcww&bvm=bv.51156542,d.Yms [2010-05-06].
- Karau, S. J. & Williams, K. D. (2001). Understanding individual motivation in groups: The Collective Effort Model. In: M. E. Turner (Hrsg.), Groups at work: Theory and Research. New York: Lawrence Erlbaum, 113-141.
- Kerres, M. & Jechle, T. (2000). Betreuung des Lernens in telemedialen Lernumgebungen. In: Unterrichtswissenschaft, 28 (3), 257-277.
- Kerres, M. (2000). Entwicklungslinien und Perspektiven mediendidaktischer Forschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 3(1), 111-130.
- Koch, M. & Richter, A. (2008). Enterprise 2.0: Planung, Einführung und erfolgreicher Einsatz von Social Software in Unternehmen. München: Oldenbourg.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, J. & Cervantes, R. (2002). Understanding the Life Cycles of Network-Based Learning Communities. In: K. A. Renninger & W. Shumar (Hrsg.), Building Virtual Communities. Learning and Change in Cyberspace, Cambridge: Cambridge Press, 293-320.
- Misoch, S. (2006). Online-Kommunikation. Konstanz: UTB.
- Morris, M. & Ogan, C. (1995). The Internet as a Mass Medium. In: Journal of Communication, 46(1), 39-50.
- Nonnecke, B. & Preece, J. (2001). Why Lurkers Lurk. In: AMCIS Conference, Boston, 1-10.
- Pelz, J. (1995). Gruppenarbeit via Computer. Sozialpsychologische Aspekte eines Vergleichs zwischen direkter Kommunikation und Computerkonferenz. In: Europäische Hochschulschriften, Reihe 6: Psychologie, Band 56. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pfister, H. R. & Wessner, M. (1999). CSCL – Computerunterstütztes kooperatives Lernen. In: Künstliche Intelligenz, 4, 46.
- Preece, J.; Nonnecke, B., & Andrews, D. (2003). The top five reasons for lurking: improving community experiences for everyone. In: Computers in Human Behavior, 20(2), 201-223.
- Salmon, G. (2002). E-tivities. Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen. Zürich: Orell Füssli.
- Schaffert, S. & Wieden-Bischof, D. (2009). Erfolgreicher Aufbau von Online-Communitys. Konzepte, Szenarien und Handlungsempfehlungen. In: G. Güntner & S. Schaffert (Hrsg.), Social Media, Band 1, Salzburg: Salzburg Research.
- Schulmeister, R. (2006). Editorial – Virtuelle Kommunikation. In: Zeitschrift für e-Learning. 1/2006, URL: http://www.e-learning-zeitschrift.org/01_2006/editorial.php [2010-10-01].
- Stahl, G.; Koschmann, T. & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In: R. K. Sawyer (Hrsg.), The Cambridge handbook of the learning sciences, Cambridge: Cambridge University Press, 409-426.
- Takahashi, M.; Fujimoto, M. & Yamasaki, N. (2003). The Active Lurker: Influence of an In-house Online Community on its Outside Environment. In: Proceedings of the 2003 international ACM SIGGROUP, 1-10.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. In: Psychological Bulletin, 63(6), 384-399.

